



Le “ savoir-devenir ” un pont entre EMI et EDD dans le nouveau design de l'école de 2015 ?

Jacques Kerneis

► To cite this version:

Jacques Kerneis. Le “ savoir-devenir ” un pont entre EMI et EDD dans le nouveau design de l'école de 2015 ?. Colloque international francophone “ former au monde de demain. Quelles compétences, communes ou spécifiques, entre l'éducation et la formation au développement durable et les autres éducations et formations à la solidarité, la santé, les médias et la gouvernance ”. , ESPE de Clermont-Ferrand, Apr 2015, Clermont-Ferrand, France. halshs-01336828

HAL Id: halshs-01336828

<https://shs.hal.science/halshs-01336828>

Submitted on 23 Jun 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Le « savoir-devenir » un pont entre EMI et EDD
dans le nouveau *design* de l'école de 2015 ?**

Jacques Kerneis, Formateur Espe de Bretagne et chercheur associé au CREAD(Centre de Recherche sur l'Education, les apprentissages et la didactique)

Résumé : Dans ce texte, nous présentons tout d'abord la situation de l'Éducation aux médias et l'information (EMI) dans le cadre en pleine recomposition qui se dessine en cette année 2015 dans l'école française. Nous nous centrons ensuite sur le concept de « savoir-devenir » utilisé récemment par Divina Frau Meigs pour voir si cette dimension est présente dans les différents référentiels de compétences utilisés en EMI. Pour explorer l'intérêt de cette dimension prospective, mieux prise en compte en éducation au développement durable (EDD), nous nous appuierons sur l'analyse de plusieurs outils pédagogiques qui sont déjà disponibles pour aider à mettre en place l'EMI qui émerge dans un système éducatif depuis 2013 à travers la d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république.

Mots-clés : Education aux médias et à l'information (EMI), *design* de l'école, savoir-devenir, compétences, référentiel, ressources pédagogiques, comparatisme.

Le « savoir-devenir » un pont entre EMI et EDD dans le nouveau *design* de l'école de 2015 ?

Education au développement durable (EDD) et éducation aux médias et à l'information (EMI) font partie de la grande famille des « éducations à ». Elles ont cependant rarement été étudiées de manière comparative. Nous allons dans ce texte tenter de mettre en évidence, du point de vue de l'EMI principalement leurs nombreux points communs et l'utilité qu'il y a, pour chacune de ces « éducations à », à prendre en compte les concepts mobilisés par l'autre. Nous mettrons spécifiquement l'accent sur les aspects prospectifs qu'elles contiennent.

Cette Première partie débute par une présentation de la situation de l'EMI dans le cadre en pleine recomposition qui se dessine en cette année 2015. Nous y aborderons ensuite le concept de « savoir-devenir » proposé récemment par Frau Meigs (2014). Une seconde partie nous permettra de faire le point rapidement sur le cadre théorique et méthodologique qui oriente cette étude. Nous explorerons dans une troisième partie les compétences mises en avant dans les différents référentiels de compétences utilisés en « éducation à » et celles qui sont d'ores et déjà présentes dans les ressources pédagogiques qui concernent l'EMI. Nous terminerons par quelques considérations comparatistes utiles à l'EDD et à l'EMI qui sont toutes les deux dans une phase réflexive.

1. Contexte/revue de littérature

Il paraît tout d'abord nécessaire de préciser le sens des expressions qui composent ce titre un peu énigmatique. Beaucoup de choses sont encore en mouvement dans l'installation de l'EMI et les écrits réflexifs sont encore peu nombreux dans le domaine.

1.1. L'éducation aux médias et à l'information dans un parcours

L'EMI apparaît dans la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république de la manière suivante : « *au collège, l'éducation aux médias, notamment numériques, initie les élèves à l'usage raisonné des différents types de médias et les sensibilise aux enjeux sociétaux et de connaissance qui sont liés à cet usage* ». Des éléments explicatifs au projet de programmes du cycle 4 publiés sur le site du Ministère de l'éducation nationale proposent de distinguer 5 catégories d'activités ou de situations pédagogiques possibles : information-documentation ; Création-coopération ; connaissance des médias ; lecture-écriture ; communication. Elles apparaissent très génériques, mais sont cependant déclinées en fonction des 5 entrées du socle commun qui servira de référence à la rentrée 2016. Il nous faut insister sur le fait qu'il ne s'agit là que de « documents de travail » et que l'application effective de ces textes concernant l'EMI d'une part et la place de chaque acteur dans celle-ci d'autre part (professeurs-documentalistes, professeurs de lettres, d'histoire-géographie, de SVT...) dépendront beaucoup des formulations qui seront finalement retenues dans les textes définitifs.

Nous savons cependant déjà depuis janvier 2015 que sera mis en place un *parcours citoyen* et qu'il comportera trois éléments essentiels conçus de manière complémentaires. Le premier est un nouvel enseignement moral et civique (EMC). Le second, une incitation à la participation des élèves à la vie sociale de leur établissement et de leur environnement et le dernier est cette EMI sur laquelle nous centrons notre propos dans cet article.

Ce premier état des lieux nous amène déjà à produire trois remarques.

- Tout d'abord, un pont entre le *parcours citoyen* dans son ensemble et l'EDD est déjà inscrit dans le texte puisqu'il est fait référence à « l'environnement de l'élève ». Ce terme est bien sûr pris dans son sens général et ne doit pas nous amener à oublier les dimensions économiques et sociales du développement durable qui sont parfois oubliées.

- Ensuite, les éléments de présentation qui viennent d'être produits peuvent laisser penser à l'existence d'un grand décalage entre le cycle de vie d'une EMI naissante et celui d'une EDD présente dans les textes afférents à l'éducation depuis plusieurs décennies. Il n'en est rien si l'on considère que l'EMI est l'héritière de la convergence de différentes « éducation à » (notamment à l'information d'une part et aux médias d'autre part) qui sont présentes depuis les années soixante en éducation comme le rappelle Renucci (2007). On peut même considérer qu'elles se situent toutes les deux, pour des raisons différentes, dans une phase critique. Pour s'en convaincre, on peut par exemple évoquer Theys (2014) qui titre sur l'EDD « face à sa crise » et Duplessis (2015) qui s'interroge, sur « le choc des cultures » qu'il perçoit entre l'EMI et la stratégie numérique de l'école.

- Pour finir, L'aspect hybride de ce *parcours citoyen* retient particulièrement notre attention, tout comme celle de Véran (2015a). Ce dernier souligne dans un billet publié sur son blog en janvier 2015, que dans le *parcours citoyen*, « il y a certes des enseignements » (l'EMC), mais aussi une « éducation à » (l'EMI), et « un entraînement à l'action » qui prend la forme d'une participation effective des élèves à la vie sociale de l'établissement et de son environnement ». Nous sommes donc face à un dispositif qui vise clairement la convergence de diverses *formes scolaires* (Vincent, 1994) et il serait bon que chaque dimension soit prise au sérieux. Il faut d'ailleurs souligner qu'une telle démarche, si elle est réellement partagée, se prête particulièrement bien à une approche par compétences. Il faut de plus ajouter que ce *parcours citoyen* sera évalué à la fin du collège selon des modalités qui seront fixées par la réforme du collège programmée pour la rentrée 2016. L'enseignement moral et civique entrera quant à lui en vigueur dès septembre 2015 dans toutes les classes de l'école élémentaire à la classe de terminale, et dans toutes les voies du lycée d'enseignement général technologique et professionnel. Il est à souligner que les textes correspondants à cet enseignement n'ont été publiés qu'au mois de juin 2015 ce qui ne laisse que peu de temps pour la réflexion. Cela est susceptible d'irriter fortement les enseignants (d'histoire-géographie et d'autres disciplines) qui devront mettre en œuvre progressivement ce parcours. Cet enseignement (l'EMC) représentera 300 heures dédiées sur l'ensemble de la scolarité d'un élève. Il s'organise selon quatre axes, qui traversent l'ensemble des cycles. Il s'agit de « la sensibilité : soi et les autres » ; « le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres » ; « le jugement : penser par soi-même et avec les autres » et « l'engagement : agir individuellement et collectivement ».

On voit déjà que ces axes sont génériques et peuvent parfaitement concerner l'éducation au développement durable, si l'on en croit le référentiel de compétences proposé par la CPU (Conférence des Présidents d'Universités et la CGE (conférence des Grandes Écoles). En effet celui-ci dispose sous forme spiralaire 5 compétences avoisinantes résumées par les expressions suivantes : Responsabilité et éthique ; Compétences collectives ; systémiques ; changements et prospectives. Elles sont clairement dans le même esprit que les axes proposés par l'EMC, ce qui n'est pas étonnant quand on est attentif aux cohérences de la politique éducative actuelle que décrivons maintenant.

1.2. Le design de l'école s'affine

On peut avoir une lecture assez linéaire de l'évolution du système éducatif sur le temps long. Celui-ci s'adapte progressivement à l'environnement. La personnalisation, par exemple, s'est

installée au lycée depuis la réforme de 2010 et sera mise en place au collège en 2016, le numérique se développe régulièrement... Cependant, ce qui frappe aujourd'hui, c'est l'ampleur des réformes : un nouveau socle fondé sur une logique curriculaire, un changement de tous les programmes... Nous utilisons le terme de *design* que nous empruntons aussi à Véran car il traduit bien cette impression d'être face à un espace réticulaire qui se recompose. L'usage de ce terme nous anglo-saxon « permet d'embrasser tout à la fois l'espace scolaire physique, mais aussi le temps scolaire et la forme scolaire » (2014a).

Le manuel scolaire, par exemple, n'apparaît plus que comme une ressource parmi d'autres. L'accent est actuellement mis sur la notion de parcours. On a déjà évoqué le *parcours citoyen*, mais il jouxte avec un *Parcours Avenir* (tout d'abord affublé d'un sigle improbable : PIODMEP, mis pour Parcours d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel), mais aussi un *Parcours d'éducation artistique et de culture* (PEAC) et un *Parcours éducatif de santé* qui est encore au moment d'écrire ces lignes au stade de « projet avancé ».

Cet ensemble de réformes tranche avec le caractère timoré des annonces faites à propos de l'EDD. Un plan a bien été annoncé conjointement en février 2015 par la ministre de l'éducation et la ministre de l'Écologie, du Développement durable et de l'Énergie, mais il se résume à la création d'une semaine pour le climat et l'apparition de l'idée d'élève éco-délégués dans le second degré. Cela peut étonner à la veille de la conférence sur le climat COP 21, organisé à Paris par les Nations Unies, fin 2015. D'autre part, on peut se demander où l'EDD pourra trouver sa place dans ce nouveau *design* organisé autour de parcours qui risquent de provoquer de nouveaux clivages susceptibles de se combiner avec ceux qui existent déjà entre les différentes disciplines scolaires.

Tous ces éléments justifient qu'on s'interroge sur les ponts qui peuvent être repérés et éventuellement construits ou élargis entre EMI et EDD, placés tous les deux dans un nouvel environnement qui se met en place progressivement. Ce paysage en recomposition donne une plus grande place aux compétences et nous avons choisi l'une d'entre elle comme moyen d'exploration.

1.3. Le savoir-devenir : une compétence complexe

Dans cet article, nous adoptons le sens usuel du terme « compétence » dans lequel elle est vue comme un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes. Nous ajoutons, en référence à Bosman, Gérard et Roegiers (2000) qu'elle permet une réponse originale ; efficace (utile et pertinente sur le plan social) et intégrée (mobilisant simultanément un ensemble de savoirs, savoirs faire et savoir être en contextes). Cette définition a l'avantage de pouvoir s'appliquer à la fois aux élèves et aux enseignants à propos de leur professionnalité. Cette précaution n'est pas anodine et elle fait écho aux travaux de Brouwers (2010) qui a montré opportunément que les compétences des élèves en éducation aux médias sont dépendantes de celles leurs enseignants dans ce domaine. On peut faire l'hypothèse que cela est vrai pour toutes les « éducations à » et que c'est un aspect à ne pas négliger.

Nous nous efforçons dans cet article de prendre en compte les critiques qui sont adressées aux « éducations à »¹. Beitone (2014) les prend pour cible globalement tout en se focalisant sur

¹ L'Emi fait pour l'instant l'objet de peu de réflexions critiques (hormis celles de Duplessis, déjà cité). Par contre, l'éducation aux médias (EAM), telle qu'elle est abordée en France a fait l'objet de quelques procès (Villach, 2007) qui ne font pas finement le distinguo entre critique des médias, du système éducatif et du Clemi 5LE Centre de Liaison de l'Ecole et des Médias d'Information), l'opérateur de l'EAM à l'époque (de l'EMI et maintenant).

l'EDD dans ses exemples. A l'inverse Le Goff (2009, 2013) parle de l'EDD mais le situe dans une mouvance plus large qualifiée de « gauchisme culturel ». Ce dernier critique également vertement les compétences en se focalisant sur leur aspect étroitement adaptatives et les nombreux systèmes de « poupées russes » qui tentent vainement de les organiser.

Ces deux critiques peinent à s'appliquer à la compétence que nous avons choisie de questionner particulièrement : le « savoir-devenir ». Frau-Meigs l'a présenté sur son blog comme la nécessité actuelle de prolonger le rapport présidé par Delors (1999) : intitulé : Education : un trésor est caché dedans. Celui-ci proposait 4 piliers concernant l'éducation : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être.

Frau-Meigs pense qu'il est aujourd'hui nécessaire d'ajouter un 5^{ème} pilier qui serait « une capacité projective, où les apprenants s'approprient le potentiel informationnel des environnements distribués mis à leur disposition par le biais des translittératies² sur la base d'une pédagogie du projet engageant » (Frau-Meigs, 2014).

Cet auteur dirige une Chaire attribuée par l'UNESCO depuis cette année dont le titre reprend ce vocable en créant des ponts supplémentaires entre EDD et EMI : « savoir devenir dans le développement numérique durable : pour une maîtrise des cultures de l'information ». Cela pourrait suffire à justifier notre étude sur la portée de ce nouveau concept « dans les éducations à » mais il y a plus.

Il nous semble nécessaire de distinguer deux aspects complémentaires de ce « savoir-devenir ». La première dimension est anthropologique et consiste pour chacun de nous à s'individuer dans la société dans laquelle il vit. Nous la nommerons SD1 par la suite). La seconde est à la fois adaptative et créatrice et elle relève de la didactique Elle consiste à former (aussi) pour le monde de demain (nommée SD2). Lange (2011) articule ces deux dimensions en situant la transformation de soi comme une condition au service d'une finalité (la transformation sociétale). Cette approche, complétée par une analyse comparative EDD/EMI menée précédemment (Kerneis, Diemer & Marquat, 2014) nous permettent d'affirmer que la compétence du « savoir-devenir » est en osmose avec l'esprit de l'EDD. Les programmes élaborés en EDD intègrent en effet très souvent le changement et l'avenir. C'est d'ailleurs bien cette volonté, de créer un homme nouveau par le biais de l'éducation, que récuse Le Goff (2009).

Pour notre part, nous allons essayer de déterminer si cet aspect est également présent en EMI et sinon, s'il pourrait utilement y trouver une place. Nous le ferons en suivant une méthodologie que nous allons maintenant expliciter rapidement.

2. Méthodologie et cadre théorique

Il s'agit donc, par une approche sémio-pragmatique détaillée ailleurs (Paindorge, Kerneis et Fontanieu, 2015) de mener l'enquête concernant l'existence de compétences de type « s voir-devenir », dans ses deux dimensions (SD1 et SD2) dans les référentiels de compétences et dans les activités proposées aux élèves dans les ressources pédagogiques disponibles en EMI. Cette notion d'enquête, inspirée de l'œuvre de Dewey est pour nous centrale et concerne tout à la fois le travail du chercheur et celui demandé aux élèves (Chenevez, 2013) même si celui-ci ne prend pas alors la même ampleur.

Plusieurs travaux, cités dans ce texte, se fondent ou utilisent sur une approche lexicométrique. Il s'agit de ceux de Loicq & Serres (2015) et de Duplessis (2015) concernant l'EMI et ceux de Véran (2014b) analysant l'évolution des points centraux du socle commun. Notre méthode utilise également un outil lexicométrique (le logiciel *Tropes*) en complément de l'analyse de

² La translittératie peut être vue comme une résultante de la convergence des cultures de l'information. (Delamotte, Liquete, & Frau-Meigs, 2014).

contenu, mais celle-ci a une fonction essentiellement exploratoire. En cela, elle s'apparente à celle utilisée par Brugidou & Moine (2010) pour comparer les réponses à un sondage à propos de la transgression des normes concernant d'une part le tri des déchets et d'autre part les économies d'énergie. Il s'agit là encore de travaux susceptibles de concerner l'EMI et l'EDD. Nous allons donc maintenant explorer le concept de « savoir-devenir » dans un ensemble de référentiels de compétences proposés en EMI puis à partir du corpus regroupant les (rares) ressources pédagogiques déjà disponibles dans le domaine de l'EMI et susceptibles de faire travailler concrètement cette compétence complexe.

3. Analyses et résultats

Les référentiels de compétences que nous allons présenter sont tous, à des degrés divers, proposés aux enseignants plutôt qu'imposés. Ils se rapportent à l'éducation aux médias ou à l'éducation à l'information-documentation car aucun référentiel concernant globalement l'EMI n'existe pour le moment. Ils serviront ensuite à analyser les ressources pédagogiques de manière globale et du point de vue prospectif (Savoir-devenir : SD1 et SD2).

3.1. « Le savoir-devenir » dans les référentiels ?

Le premier référentiel choisi a été élaboré en Belgique en 2013 en grande partie à partir des travaux de Fastrez et De Smedt (2013). Il a vu le jour alors que des problèmes d'intégration de la jeunesse dans la société avaient été identifiés. Elle a consisté à identifier les compétences nécessaires à une littératie médiatique puis à évaluer les compétences réelles des « gens ordinaires » en vue de mettre en place des formations ciblées. Quatre compétences ont finalement été retenues : Lecture, Ecriture, Navigation et Organisation. Le « savoir-devenir » n'apparaît pas directement mais on peut en identifier la trace au niveau du projet politique (SD2). Si l'on tient compte du fait que ces quatre compétences génériques sont croisées à trois dimensions : technique, informationnelle et sociale et fournissent ainsi une grille d'analyse opérationnelle.

Le second référentiel a été établi en France en 2009 par le Clemi et identifie cinq domaines : prendre conscience de sa propre relation aux médias (SD1), Caractériser médias et langages, S'informer par les médias, Produire des messages médiatiques, Place et rôle des médias dans la société (SD2). Ici aussi, les deux dimensions du « savoir-devenir » peuvent être potentiellement abordées.

Le dernier référentiel que nous évoquons pour l'éducation aux médias a été proposé en 2011 par Frau-Meigs est souvent appelé « les 7 C » : Compréhension, Critique, Créativité, Citoyenneté, Consommation, Communication inter culturelle, Conflit (gestion des). Il intègre bien évidemment cette idée de « savoir-devenir » chère à cet auteur. Nous verrons qu'elle imprègne l'une des ressources analysées.

Dans le domaine de l'information-documentation, quatre documents sont susceptibles de servir de référence. Les trois premiers ont été produits par la Fadben : il s'agit :

- d'un référentiel de compétences assez ancien articulés à la démarche de recherche documentaire (1997) ;
- d'un document qui identifie 7 notions organisatrices, publié en 2007 (Document Espace informationnel, Exploitation de l'information, Indexation, Information, Recherche d'information, Source) ;
- et d'un projet de curriculum (2014) qui reprend ces notions en les actualisant et en les croisant avec 4 domaines identifiés par le GRCDI (Groupe de Recherche sur la Culture et la

Didactique de l'Information) à savoir : les environnements informationnels et numériques ; le processus de documentation et d'information ; le recul critique sur les médias, les TIC et l'information ; la responsabilité légale et éthique relative à l'information). Il s'agit pour la Fadben de donner « un nouvel élan au domaine d'enseignement des professeurs documentalistes, sous la terminologie contemporaine de l'information-documentation ». Il est précisé dans la conclusion de ce document que « ce domaine est complémentaire de la transversalité d'une éducation aux médias et à l'information (EMI), inscrite dans la loi ». Ce positionnement stratégique n'est pas à prendre comme un refus de s'impliquer dans l'EMI. On peut d'ailleurs considérer que l'EAM de son côté doit également continuer à travailler son terrain spécifique pour pouvoir être force de proposition pour une EMI qui reste à construire sur des bases solides. Quoi qu'il en soit, et pour ce qui nous occupe ici, la centration n'est pas faite autour du « savoir-devenir » qui est plus vu comme une finalité que comme une compétence en tant que telle.

Le dernier document, le PACIFI a été proposé par l'institution en 2010. Il s'agit du Parcours de formation à la culture de l'information. On peut encore voir ici une marque de la continuité dans la politique éducative. Il présente en 10 fiches, 10 capacités et 10 attitudes en rapport avec le socle commun. Seule la capacité « Etre éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société » (C7) peut être reliée au « savoir-devenir ». Les attitudes vont cependant plus dans ce sens : Développer l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat (A2), Sensibiliser aux différences culturelles et à la diversité culturelle (A3), Développer une attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs (A6), Développer le respect de soi, des autres, de l'autre sexe, de la vie privée (A9).

Ces référentiels, n'ont pas beaucoup de sens ni d'impact s'ils ne sont pas accompagnés de ressources pédagogiques qui permettent de les mettre en œuvre, ne serait-ce que pour servir d'exemples à aménager. Ce sont elles que nous allons maintenant explorer.

3.2. La centration des ressources pédagogiques en EMI

Les six documents explorés sont les suivants :

- une brochure intitulée « Médias et information, on apprend ! » destinée à tous les professeurs-stagiaires de France. Ce document de 56 pages est actualisé régulièrement et il est distribué depuis plusieurs années à chaque étudiant inscrit dans une ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education). Il se compose essentiellement de fiches d'actions concrètes. Une version PDF est disponible en ligne ;
- un kit pédagogique (1 livret de 200 pages + DVD) destiné aux professeurs de collège paru fin 2014 et publié par l'éditeur Génération 5 à destination des collégiens
- un cours M@gistère mis à disposition des enseignants du premier degré en 2015. Il s'agit d'un module court (3 heures) destiné aux enseignants mais qui propose aussi des actions concrètes. Il a été réalisé par le CLEMI en partenariat avec deux associations périscolaires : les CEMEA et la Ligue de l'enseignement ;
- un programme de 220 pages proposé aux enseignants et aux parents par l'Unesco qui date de 2012. De la même manière, il s'adresse aux éducateurs et propose des modules de formation ;
- Un Mooc. Intitulé Education aux médias et à l'information à l'ère du numérique (eFAN) d'une durée de 5 semaines réalisé par l'École Normale Supérieure de Cachan avec le concours d'autres Universités et Espé. Il est hébergé sur la plateforme FUN (France Université Numérique) et la session de 2015 a rassemblé 4800 inscrits. Il se base sur une plateforme Moodle, l'outil de veille Diigo et le réseau social Twitter.

- Un Mooc intitulé DIY-EMI, pour Do it Yourself. Il mise sur l'aspect collaboratif et se déploie sur *Facebook*, *Twitter* et *LinkedIn*. Il est hébergé par une plateforme européenne de Moocs francophone (ECO learning). Deux sessions de 8 semaines ont été réalisées en 2015. Nous présentons l'ensemble des résultats dans le tableau suivant (Figure 1).

		L'EMI Ça s'apprend	Kit G5	Programme Unesco	M@gistère	Mooc eFan	Mooc DIY EMI
Fastrez 2011	Lire (Textes-Images-Sons = T-I-S)			x			
	Écrire (T-I-S)	x	x			x	x
	Navigation (T-I-S)	x	x	x		x	
	Organisation (T-I-S)*	x	x	x	X	x	x
CLEMI 2009	Rapport aux médias	+++		+		+	
	Caractériser médias et langages	+	+				+
	S'informer par les médias		++	++			+
	Produire messages médiatique	++	+	+	++	+	++
	Place et rôle médias dans la société	++	+++	++	++		+
Frau-Meigs 2011	Compréhension	++	+++	+++		++	++
	Critique	+	++	+			+
	Créativité	+	+	++	+	+	++
	citoyenneté*		+	+++	+	++	+++
	Consommation		++	+	+		
	Communication inter culturelle			++			++
	Conflit		+			+	

Figure 1 : Grille précisant le tropisme de chaque ressource

Ce tableau permet tout d'abord de voir que peu de compétences font appel explicitement au savoir-devenir (* dans la première colonne). Il permet aussi de voir que la lecture et celle des images en particulier est une compétence très peu lisible dans les ressources analysées ici. C'est à partir de constats de ce type que l'usage d'un logiciel comme Topes peut s'avérer utile pour explorer des textes longs et échauffer des hypothèses.

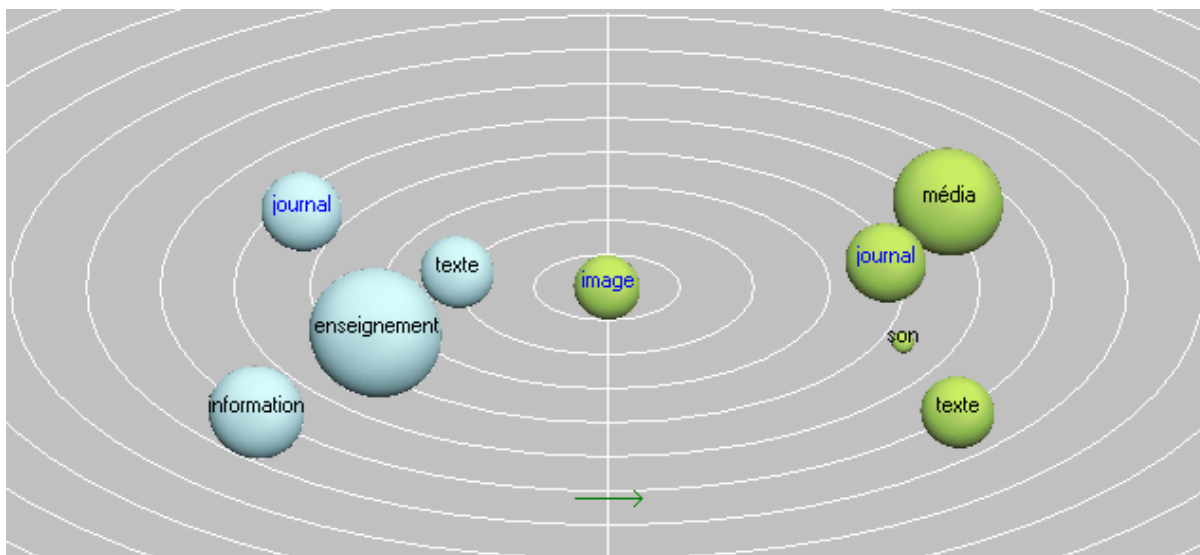


Figure 2 : Une visualisation obtenue avec Tropes sur la brochure « l'EMI, ça s'apprend »

Cet outil permet en effet d'explorer les co-occurrences d'un terme. On voit ici que le terme « image » est assez peu fréquent (taille de la sphère) mais le contexte dans lequel il est employé (la proximité sur le schéma reproduit celle qui existe entre les termes dans le texte). A gauche, on trouve les termes qui induisent le terme « image » (les actants) et à droite ceux qu'il introduit (les actés).

Concernant l'aspect « savoir-devenir » le tableau suivant propose une synthèse.

	L'EMI, Ça s'apprend	Kit G5	Programme Unesco	M@gistère	Mooc eFan	Mooc DIY EMI
Savoir Devenir 1 : individuation	++	+	+	+		++
SD 2 : transformations sociétales			+	+		+

Figure 3 : synthèse de la présence des deux types de « savoir-devenir »

Le premier aspect du « savoir-devenir » qui concerne la construction d'un citoyen autonome et lucide est presque omniprésent au sein des 6 ressources analysées. Il faut cependant qu'elle peut s'appliquer aux étudiants (La brochure l'EMI, ça s'apprend !) ou aux collégiens (Kit édité par Génération 5). En revanche, le second aspect, qui vise des transformations sociétales est nettement plus discret. Il n'est explicité que dans le programme de l'Unesco et dans le Mooc social (DIY EMI). La question de l'articulation entre ces deux dimensions resterait à investiguer de manière plus approfondie. La question se pose donc de savoir si l'éducation aux médias doit prendre la forme d'une « éducation au politique » comme le souhaite Gonnet, le créateur du Clemi en 1982.

Le kit destiné aux professeurs de collège édité par Génération 5 a la particularité d'être préfacé par Frau-Meigs (actuelle directrice du Clemi et promotrice du concept de « savoir-devenir ») et d'être rédigé par des professeur-documentalistes. A travers cette ressource, on peut voir une esquisse de la synthèse qui peut se réaliser à partir de l'Education aux médias et de l'éducation à l'information-documentation. Ce travail s'appuie d'ailleurs sur le référentiel dit des « 7 C » mais comporte de nombreuses références aux notions organisatrices que nous avons mentionnées plus haut.

3.3. Les ressources en EMI au regard du référentiel proposé en EDD

De la même manière, il nous a semblé intéressant d'analyser ces six ressources au regard du référentiel proposé par la CPU et la CGE pour l'EDD.

		L'EMI Ça s'apprend	Kit G5	Programme Unesco	M@gistère	Mooc eFan	Mooc DIY EMI
CPU et CGE	Systémique						
	Prospective*			+		+	+
	Individuelles/Collective*		+	++	+	++	+
	Changement*			+	Augmentation	+	+
	Responsabilité*	x	+	+	Engagement	+	+

* Lié clairement au « savoir devenir »

Figure 4 : les ressources EMI au regard d'un référentiel EDD

4. Discussion

Cette analyse nous permet de constater que les domaines de l'EE et de l'EMI se recouvrent en partie. Aucune ressource ne pouvant d'ailleurs couvrir l'ensemble, même dans les textes, des domaines identifiés par les différents référentiels de compétences. Cela nous amène à souligner une limite certaine de notre travail qui se centre sur le « prescrit » et ne se penche pas sur le « réalisé ». Il était peut-être trop tôt pour le faire, mais cette approche, complémentaire s'avèrera très vite indispensable.

Le comparatisme a un autre avantage. Il permet par exemple de saisir que le phénomène qui place l'EDD sous dépendance de la discipline Sciences de Vie et de la Terre (SVT) pourrait bien se produire pour l'EMI par rapport à l'histoire-géographie du fait de la mise en place de l'EMC et du *parcours citoyen* dans les établissements où la logique disciplinaire est forte. On peut cependant, pour mettre à distance cette crainte, mettre l'accent sur si le fait que le *design* de l'école change en particulier du fait de la mise en place des EPI (enseignement pratique interdisciplinaires) à l'occasion de la réforme du collège prévue pour 2016. Cela pourrait permettre de développer des actions communes.

On peut s'interroger sur les raisons qui font que l'aspect prospectif est moins présent en EMI qu'en EDD. Cela vient probablement en partie de la difficulté qu'il peut y avoir à prévoir les outils numériques qui seront disponibles et surtout des usages qui en seront faits. Vial (2013) nous rappelle d'ailleurs à quel point notre comportement est durablement marqué par outils (numériques, en particulier) dont nous disposons dès notre plus jeune âge. Ce qu'il appelle l'ontophanie n'incite personne à regarder trop en avant. L'énergie disponible étant souvent absorbée par la nécessité de suivre le rythme effréné des innovations techniques.

On pourrait penser que la question de l'Emi et les questionnements qu'elle entraîne ne sont que des singularités françaises. L'analyse de l'éducation aux médias au Canada anglophone (Landry, Basque & Agbobli, 2015) montre qu'il n'en est rien. Les médias numériques, ici comme ailleurs, amènent à reconsidérer une posture qui consistait à ne regarder les médias que du seul point de vue de la réception. Alors que l'interactivité est maintenant un phénomène incontournable.

5. Éléments bibliographiques

- BEITONE, A. (2014). *Éductions à.... Ya basta !*, 25 p. 5. [en ligne] : <http://skhole.fr/educations-a-ya-basta-par-alain-beitone>
- BOSMAN, C., GERARD, F.M. & X. ROEGIERS, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : de Boeck Université
- BROUWERS, A. (2010). Éducation aux médias l'influence des compétences de l'enseignant sur celles de ses élèves », *Recherches en Communication*, 34, 20-31, [en ligne] : <http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/view/11/6593>
- BRUGIDOU, M. & MOINE, M. (2010). Normes émergentes et stigmatisation. La Sapienza. *Journée d'Analyse des Données Textuelles*, Rome, Italy. [en ligne] : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00493267>
- CHENEVEZ, O. (2013). Enquêter et publier. Pour cultiver le doute et développer l'autorité, *Médiadoc*, 11, 33-36.
- DELAMOTTE, E., LIQUETE, V., & FRAU-MEIGS, D. (2014). La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités », *Spirale*, 53, 145-156. [En ligne] : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00927529>
- DUPLESSIS, P. (2015). L'Éducation aux médias et à l'information (EMI) et la stratégie numérique : Le choc des cultures. Les Trois couronnes, avr. 2015. Partie 2. "L'EMI dans la stratégie numérique" [en ligne] : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/identite-professionnelle/partie-2-l-emi-dans-la-strategie-numerique>
- FASTREZ, P. & DE SMEDT, T., (2013). Les compétences en littératie médiatique. De la définition aux nouveaux enjeux éducatifs, *Médiadoc*, 11, 2-8.
- FRAU-MEIGS, D. (2011). *Penser la société de l'écran. Dispositifs et usages*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.
- FRAU-MEIGS, D. (2014). Savoir devenir à l'ère du développement numérique.[En ligne] : <http://www.divina-frau-meigs.fr>
- LANGE, J. M. (2011) ; Education au Développement Durable : problématique éducative / problèmes de didactique. Habilitation à diriger des recherches, Cachan.
- LEBEAUME, J. (2004). « Éducation à... » et formes scolaires. [en ligne] : www.versailles.iufm.fr/colloques/sante/pdf/lebeaume.pdf
- LE GOFF, J.P. (2009). Au nom du développement, durable», *Le Débat*, 156, 80-97.
- LE GOFF, J.P. (2013). Du gauchisme culturel et de ses avatars, *Le débat*, 176, 39-55.
- LOICQ, M. & SERRES, A. (2014). *L'Education aux médias et à l'information : quelles convergences et divergences au sein d'une nouvelle « éducation à... »*. Colloque international Les « éductions à » : un (des)levier(s) de transformation du système éducatif ?, Rouen, 17-19 novembre 2014.
- MEN. - CSP, 2015-05. Éléments explicatifs au projet de programme du cycle 4. 5 mai 2015, mise à jour du 19 juin. [en ligne] : http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/90/1/ELEMENTS_EXPLICATIFS_projet_de_programme_cycle_4_19_juin2015_439901.pdf

PAINDORGE, M., KERNEIS, J. & FONTANIEU, V. (2015). Analyse de données textuelles informatisée : l'articulation de trois méthodes, avantages et limites. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, (11), 1.

KERNEIS, J. (2009). Analyse didactique et communicationnelle de l'éducation aux médias : éléments d'une grammaire de l'incertitude. Thèse de Sciences de l'Éducation, Université Rennes 2. CREAD (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique). [en ligne] : <http://classespresse.pbworks.com/f/These+2010+08+13.pdf>.

KERNEIS, J., DIEMER, A. & MARQUAT, C. (2014). Les éducations à, enjeux et perspectives pour notre système éducatif, les cas de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux Médias et à l'Information. Communication au Colloque international : *Les « éducations à » : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif ?*, Rouen, 17-19 novembre.

KERNEIS, J. (2015). Six topiques pour (re)construire l'éducation aux médias et à l'information. *Synergies Sud-Est Européen*, 4.

LANDRY, N, BASQUE, J. & AGBOBLI, C. (2015). Éducation aux médias au Canada: état des savoirs et perspectives de recherche en communication. In A. Kiyindou (éd), *Éducation aux médias. Nouveaux enjeux, rôles et statuts des acteurs*. Paris : L'Harmattan.

RENUCCI, F. (2007). L'éducation aux médias appartient à l'histoire de l'école, *Cahiers du CREDAM*, 6, p. 11-14.

THEYS, J. (2014). Le développement durable face à sa crise : un concept menacé, sous-exploité ou dépassé ?, *Développement durable et territoires* (5), 1: [En ligne] : <http://developpementdurable.revues.org/10196>

UNESCO (1999). Education : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle présidée par Jacques Delors. Paris : Editions Unesco. [En ligne] : <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf>

VERAN, J. P. (2014a). Refondation de l'école, une question de design *Médiapart*, 28 janvier. [en ligne] : <http://blogs.mediapart.fr/blog/jean-pierre-veran/280514/refondation-de-l-ecole-une-question-de-design>

VERAN, J. P. (2014b). Socle commun de connaissances de compétences et de culture : quelles lignes de force d'une approche lexicométrique ? *Médiapart*, 13 juin. [en ligne] : <http://blogs.mediapart.fr/blog/jean-pierre-veran/130614/socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-quelles-lignes-de-force-d-une-appr>

VERAN, J. P. (2015). L'école refondée : des cours et des parcours ? *Médiapart*, 28 janvier. [en ligne] : <http://blogs.mediapart.fr/blog/jean-pierre-veran/290115/l-ecole-refondée-des-cours-et-des-parcours>

VILLACH, P. (2007). « L'éducation aux médias » et l'École, ou le mycologue inconscient. [en ligne] : <http://www.agoravox.fr/actualites/societe/article/l-education-aux-medias-et-l-ecole-33359>

VIAL, S. (2013). *L'être et l'écran*, Presses universitaires de France, Paris.

VINCENT, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.